

XI JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Retos de futuro en la enseñanza superior:
Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica



ISBN: 978-84-695-8104-9

XI JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Reptes de futur en l'ensenyament superior:
Docència i investigació per a aconseguir l'excel·lència acadèmica

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© Del texto: los autores

© De esta edición:

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-695-8104-9

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Sistema de evaluación en el marco actual de nuevas titulaciones. Contribución en mejorar los resultados

C. Pons Mudarra; M^a M Serracanta Marcet; M. De Miguel Duran

*Facultad de Educación
Universitat Internacional de Catalunya*

RESUMEN (ABSTRACT)

El presente trabajo pretende recoger una experiencia de evaluación para el aprendizaje implementada en la asignatura “Psicología 1: Desarrollo evolutivo 0-12”, de los grados de Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de la “Universitat Internacional de Catalunya” (UIC). En el transcurso del proceso formativo se ha propuesto un sistema de evaluación que combina momentos de presentación y revisión grupal basados en la interacción para poder ayudar al grupo de estudiantes a mejorar el producto final, es decir, se han previsto espacios para propiciar feedback entre estudiantes y con el profesorado. A partir de éstos espacios de interacción, los estudiantes han podido identificar sus errores y tomar las decisiones oportunas para poder enriquecer la presentación final del trabajo, mejorando la calidad del mismo en contenido y de forma. Este hecho ha proporcionado un perfeccionamiento en el resultado final, contribuyendo a una mejora del proceso formativo pues los estudiantes en la presentación final han demostrado un mayor dominio del conocimiento, más profundo. Por todo, se puede considerar que la práctica ha supuesto una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación para el aprendizaje, Feedback formativo, Revisión grupal

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión planteada en el presente trabajo se basa en el análisis de un sistema de evaluación implementado en la asignatura “Psicología 1: Desarrollo evolutivo 0-12 (PSI-I)”, de la Facultad de Educación en los grados de Educación Infantil y Primaria.

En todo proceso de enseñanza y aprendizaje la evaluación cumple una doble finalidad; por una parte sirve para calificar el progreso del estudiante, como calificación final. Y por otra, como herramienta para favorecer el aprendizaje. Siguiendo con ésta idea, el punto de partida de la práctica implementada parte de la convicción que es fundamental fomentar la evaluación para el aprendizaje, el estudiante ha de poder mejorar su propia actuación y aprender desde la reflexión, llegando a un nivel más profundo de dominio competencial. Por lo que se debe proporcionar un feedback útil y con significado para él. Brown (2007) apunta que una de las funciones de la evaluación debe ser proporcionar un feedback a tiempo al que presten atención los estudiantes para ayudarles a asumir las nociones de calidad.

En el desarrollo de éste sistema se combinan actividades que permiten que la evaluación sea formativa, ya que se propician espacios de feedback entre los diferentes agentes para que los estudiantes puedan enriquecer su trabajo fruto de la aportación de los demás. Como describen Canabal y Castro (2012) *“ha de permitir obtener información desde diferentes perspectivas (profesorado, el propio alumno/a y los compañeros/as), mediante la triangulación de métodos y procedimientos (proyectos, actividades, pruebas escritas,...) y la de evaluadores*. Según ésta aportación, se podría deducir que el hecho de contar con más puntos de vista complementarios contribuye a mejorar el resultado.

Además, en el sistema implementado los espacios de intercambio se dan durante todo el proceso, por lo tanto de forma continua, para que se vaya construyendo progresivamente a medida que el estudiante comprende, de este modo se podría decir que *“La evaluación ha de ser continua y realizada por aquellos agentes que comparten la práctica con los evaluados, ya que así se puede garantizar que los aprendizajes se van asimilando de manera significativa”* (Santos Guerra, 2003:16)

Partiendo de éstas premisas se podría deducir que los puntos clave de esta investigación serán la evaluación formativa, el cómo se plantea un sistema de evaluación y por último cómo diseñar espacios para facilitar un feedback entre estudiantes y con el profesor. Por lo tanto, se persigue un triple objetivo complementario.

Se entiende por evaluación formativa todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado, el perfeccionamiento del docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en un contexto educativo López Pastor (2009)

Habiendo concretado la orientación y el sentido de la evaluación en la asignatura en particular, para poder definir cómo debía ser el sistema de evaluación, se optó por seguir las aportaciones de Gibbs y Simpson (2004). Según sus estudios, se puede decir que las condiciones de las tareas de evaluación deben ser las siguientes. En primer lugar, las tareas de evaluación deben disponer de suficiente tiempo de estudio (dentro y fuera de clase); en segundo lugar, se debe tener en cuenta que deben estar distribuidas uniformemente a través de la línea de tiempo de estudio; en tercer lugar, deben conducir a la actividad productiva, es decir, facilitar un aprendizaje profundo; y, por último deben comunicar expectativas altas y claras.

Por otra parte, para poder concretar cómo propiciar un feedback formativo hay que partir, según señalan Nicol y Macfarlane-Dick (2006), de los siguientes aspectos: Un buen feedback es el que aclara lo que es un buen rendimiento, facilita el desarrollo de la reflexión y la autoevaluación en el aprendizaje, ofrece información de alta calidad a los estudiantes, permite la auto-corrección, alienta al estudiante-profesor y el diálogo entre pares en torno al aprendizaje, proporciona oportunidades para actuar en los comentarios, y proporciona información a los maestros que se pueden utilizar para ayudar a dar forma a su enseñanza.

En palabras de Santos Guerra (2003:17) se plantea que “*cuanta más participación tengan los evaluados en el proceso de evaluación, más potencialidades formativas tendrá ésta*”. Así pues, en este estudio se ha intentado potenciar la participación de todos los implicados, es decir, que los estudiantes sean los que trabajen en grupo como participantes en el proceso de evaluación.

Por todo lo comentado se ha creído que se debía diseñar e implementar un sistema de evaluación en que el intercambio entre estudiantes, entre ellos, y con el profesorado sea la primera fuente de aprendizaje, en términos del autor: “*La evaluación ha de ser un proceso de diálogo (entre evaluados y evaluadores, entre evaluados, entre responsables y evaluador/evaluadores...).* De esta manera permitirá comprender la naturaleza de la formación y, a través de esa comprensión, mejorarla” (Santos Guerra, 1993, 1998, 2003).

Concretamente, en el estudio se podría decir que el problema se plantea cuando los estudiantes empiezan a conocer diferentes metodologías de trabajo para acceder al aprendizaje. Entre las diferentes metodologías de trabajo también se combinan diversos sistemas de evaluación formativa que suponen un medio a través del cual los alumnos alcanzan los resultados aprendizaje. Por tanto entendemos la evaluación del estudiante como un camino hacia y para el aprendizaje de los contenidos de psicología I.

El modelo de evaluación al que nos referimos es el de feedback formativo entre estudiantes y con el profesor trabajando desde una evaluación grupal. A través del cual el estudiante recibe comentarios, observaciones o sugerencias por parte de los demás sobre sus aportaciones en sus trabajos. A partir de los comentarios el estudiante puede reflexionar para considerar la importancia de las sugerencias y modificar sus aportaciones anteriores.

A modo de síntesis, se podría concretar que el propósito del estudio es compartir una experiencia sobre el uso de un sistema de evaluación, entendido como conjunto de actividades evaluativas complementarias desde diferentes dimensiones, la combinación de las cuales contribuía a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, dado que se presentan de forma abierta fomentado el diálogo a lo largo del proceso. Por lo tanto se podría deducir que la hipótesis de trabajo sería propiciar feedback previendo espacios de intercambio dialogante como sesiones formativas contribuye a mejorar los resultados.

2. METODOLOGÍA

El trabajo de investigación y práctica universitaria que se desarrolla hay que encuadrarlo en los procesos de implementación de las nuevas titulaciones de grado de educación de la UIC, en su cuarta edición. En él han participado tres grupos, dos grupos de educación infantil y un grupo de educación primaria. El profesorado implicado han sido tres profesoras, las responsables de la docencia en éste área.

Una de las novedades de éste curso ha sido la co-docencia, la asignatura se ha distribuido entre tres profesoras, de modo que siempre se ha compartido la docencia de un grupo por más de una docente. Cada grupo ha contado con dos docentes, éste hecho ha enriquecido la docencia en relación al desarrollo del contenido ya que ha supuesto la doble visión de complementariedad en los temas desarrollados, hecho que conlleva una comunicación constante entre docentes para asegurar la unificación de criterios. También hay

que apuntar que al principio costó que los estudiantes comprendieran la doble visión, les parecía que se perdían.

El contexto de la investigación es una asignatura de 9 ECTS, se divide en tres módulos temáticos: psicología de la educación y psicología del desarrollo que equivalen a 6 ECTS, mientras que los 3 ECTS restantes corresponden al bloque de psicología del juego. Éste último bloque, se desarrolla de forma paralela siguiendo un sistema de organización distinto.

La finalidad de la misma es que el futuro maestro conozca, por un lado, los fundamentos de la psicología de la educación, es decir, como se enseña y aprende en prácticas educativas escolares y por otro, las bases de la psicología evolutiva, o sea, las características de desarrollo del niño en las distintas edades y por consiguiente etapas educativas. De esta forma, el estudiante terminará conociendo los elementos que condicionan el desarrollo del niño y las características que este presenta a lo largo de la escolarización, para poder abordar una mejor respuesta educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por esta razón, se considera prioritario que los estudiantes, en el transcurso de la misma, puedan ir reflexionando sobre el porqué de las actividades que se les plantean, el cómo se presentan, en qué momento,...es decir, que su propia experiencia como estudiantes les ayude a tomar conciencia de la importancia de una planificación del proceso enseñanza-aprendizaje y de la gestión de sus elementos en el aula.

Como ya se ha apuntado anteriormente, el instrumento principal que se ha utilizado en esta experiencia ha sido un sistema de evaluación basado en la combinación de herramientas, permite obtener registros diversos sobre el proceso formativo desde diferentes dimensiones y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes

Situados en el marco general, a continuación se describe el proceso desarrollado en la investigación. En la primera sesión de clase, se explica al alumnado la planificación y organización de la asignatura (objetivos, contenido a desarrollar, metodología docente, propuesta de actividades y sistema de evaluación), todos los elementos se recogen en la guía docente para que sean el referente orientativo. Los criterios de evaluación así como los sistemas se van explicando uno a uno para que el alumnado pueda ir comprendiendo la forma en que se van a ir trabajando y a su vez, evaluando el proceso formativo. También se plantea una rúbrica de la asignatura, como guía orientativa de evaluación, desplegada según las competencias a desarrollar en dicha asignatura, por lo tanto, los estudiantes tienen un referente claro como indicador desde el inicio de la misma.

En ésta primera sesión el alumnado completa una evaluación inicial en relación a sus conocimientos previos antes de iniciar el proceso en relación al dominio del contenido psicológico a desarrollar a lo largo de la asignatura.

Se explica que las actividades formativas son aquellas en las que se prevé el ensayo y el error como condicionantes para el aprendizaje, por lo tanto, son actividades que se van a ir realizando en el transcurso de las sesiones y el profesor pautará, guiará, recogerá algunas y las devolverá con comentarios evaluadores para que les sirvan de indicadores sobre su aprendizaje. Y, las actividades de evaluación, son en las que deberán demostrar el progreso.

En este punto es necesario apuntar que para poder distribuir las diferentes tareas de evaluación a lo largo del desarrollo de la asignatura, es decir del semestre, se han seguido las directrices apuntadas por Gibbs y Simpson (2004)ⁱ planteadas anteriormente. A continuación se expone el sistema de evaluación desde el planteamiento de cada una de los instrumentos utilizados:

El primer tipo de instrumento son las “Actividades de clase”, son actividades que se realizan en clase, normalmente estas actividades las pueden realizar en pequeños grupos o en pareja. Se corrigen entre pares en la misma sesión. Al terminar la actividad se deja tiempo de debate para comentar los resultados, en el dialogo de clase, las conclusiones se consensuan entre todo el grupo. El profesor actúa como modelador de la experiencia en un primer ejemplo pero deja que sea el grupo de estudiantes quien, entre ellos, identifique los elementos a corregir.

Otro instrumento es el “Portafolio personal”, trabajo de elaboración individual. El estudiante debe ir confeccionando su propio portafolio, es decir, debe seleccionar el material y elaborarlo como conjunto para evidenciar su proceso de aprendizaje. Se señalan y orientan algunas actividades y se deja que sea el estudiante quien lo complete y/o complemente.

A medianos de semestre, el estudiante tiene la opción libre y según su voluntad, en un intento de fomentar la autorregulación del aprendizaje, de poder entregar el portafolio para que el profesorado pueda revisarlo y hacerle comentarios para mejorarlo. Hay que decir que no todos los estudiantes utilizan ésta oportunidad. En ediciones anteriores, la entrega era obligatoria para todos, pero en esta edición se ha querido potenciar la responsabilidad del estudiante y se ha dejado a su elección. El resultado ha sido que los estudiantes que lo han aprovechado han hecho una labor de forma progresiva y a lo largo de la asignatura, hecho que ha contribuido a la presentación de un muy buen resultado final. Mientras que los estudiantes

que no lo han presentado en la entrega libre su resultado no ha sido tan satisfactorio. Algunos de los estudiantes han reconocido que han dejado el trabajo para el final del proceso, hecho que ha hecho perder el sentido original de la elaboración de un portafolio, y lo han interpretado como un trabajo común.

La tercera propuesta es el “Estudio de casos (EC)” que se plantea como metodología y a la vez como herramienta de evaluación en la fase final. En el desarrollo del semestre se trabajan tres EC siguiendo las siguientes fases: primero a nivel individual se hace una primera lectura del caso, después a nivel grupal en clase se analiza conjuntamente, después en pequeño grupo (los grupos de trabajo los organiza el profesor dado que es un trabajo que se realiza en el aula principalmente) se busca relación con el contenido teórico trabajado para poder resolverlo y por último, se hace una puesta común final en clase fruto de las aportaciones de todos.

Terminado el trabajo en clase, el estudiante debe hacer una reflexión final para poder demostrar su grado de comprensión, en este momento pasa a ser herramienta de evaluación para el aprendizaje, elaborándola en forma de conclusiones personales. Se facilita bibliografía complementaria como material de soporte para que el trabajo sea enriquecido con otras aportaciones, para que no se queden sólo en un aprendizaje superficial, a modo de opinión. Este hecho ha sido introducido como mejora en este curso dado que nos dimos cuenta que los estudiantes necesitaban más pautas para guiarles en la construcción final. Por lo tanto, en esta propuesta también se contempla la posibilidad que el grupo de estudiantes pueda compartir su trabajo antes de la presentación individual, además se aconseja que entre ellos se intercambien sus escritos antes de entregarlos.

La “Aproximación a una investigación grupal”, es la propuesta que más ha contribuido a poder mejorar los resultados después de la revisión grupal en una presentación previa a la entrega final del producto. El objetivo de esta actividad es, que fuera del aula los estudiantes organizados en pequeños grupos de trabajo (ellos se organizan autónomamente), investiguen un tema (Analizar y ejemplificar las características de comportamiento de un niño en una etapa evolutiva concreta) en profundidad para poder exponerlo en clase.

El trabajo no puede presentarse por escrito, sólo pueden elaborar un póster, en el que se debe recoger la síntesis de su investigación, el cual se debe exponer de forma oral en clase. En la presentación deben intervenir todos los miembros del grupo y pueden utilizar recursos complementarios si lo desean. Para elaborar el trabajo, se ha dejado un tiempo (alguna sesión

en medio de las clases, a mitad de proceso) para poder revisarlo con el profesor e intercambiar dudas con los demás compañeros de otros grupos. En estas sesiones los estudiantes han aprovechado para reorganizar el material, contrastar con otros lo que habían encontrado,... pero sobre todo para ver entre todos lo que estaban haciendo, pues compartían inquietudes y dudas similares que se iban solucionando en la interacción grupal de clase, por lo que el profesor quedaba en segundo lugar. Otra oportunidad que tienen es la opción de seminario de 30' siempre después de clase. Hay que decir que la mayoría de los alumnos no aprovechan esta parte de atención personalizada a no ser que el profesorado lo remarque o les cite.

El día que los distintos grupos tenían la primera exposición los estudiantes hablaban mirando al póster o a sus apuntes, dudaban en las afirmaciones que hacían, no relacionaban las explicaciones que hacían entre ellos,... durante la exposición, el resto de compañeros no tomó notas, ya que se perdían en intentar seguir la explicación de sus compañeros para comprender el contenido. Al finalizar cada exposición se podían hacer comentarios al grupo, se comentó el contenido expuesto pero el resto de compañeros no sabía qué preguntar por qué se habían perdido en datos y cuando se les preguntaba alguna duda más concreta no sabían argumentar con seguridad sus respuestas, se mostraban dubitativos.

En el tiempo de una semana, el profesorado revisó el contenido de los pósters, todos los pósters fueron revisados entre dos profesores buscando así la complementariedad de las dos visiones. De cada póster el profesorado recogió por escrito algunos comentarios, tanto en relación al contenido como en la forma, que en la siguiente clase traspasó en forma de sugerencias que podían considerar o no para mejorar como aportaciones en su investigación. El profesorado fue pasando grupo por grupo y comentando diferentes aspectos. En ésta sesión los grupos no hubo interacción intergrupal pues la interacción se dio a modo más profundo intragrupalmente.

Se acordó con cada grupo que disponían de un par de semanas para considerar los comentarios y reformular sus aportaciones si lo creían necesario, dando un mayor grado de elaboración a la información y como consecuencia profundidad en los contenidos trabajados, tomando así más conciencia de su propio conocimiento acerca del contenido de la asignatura. Se les brindó el punto de partida para ampliar sus conocimientos más básicos, reelaborar y mejorar su conocimiento del contenido de PSI-I desde una perspectiva mucho más integral, transversal y amplia.

Pasadas dos semanas, cada grupo tuvo que exponer de nuevo su póster y desarrollar de forma oral su investigación otra vez. Ésta vez los oyentes tomaban notas e iban interrumpiendo haciendo preguntas para aclarar aspectos que no les quedaban claros, los estudiantes que exponían mostraban más seguridad en sus argumentaciones pues la mayoría había ampliado o transformado la información de sus pósters para que fuera más rigurosa desde el punto de vista teórico pero más comprensible desde la práctica.

3. RESULTADOS

El resultado de la experiencia es favorable dado que, una vez terminado todo el proceso, los estudiantes valoraron positivamente que habían tenido oportunidad de aprender más, revisando sus producciones conjuntamente.

Es evidente que en el resultado de las notas de los estudiantes mejoró pues en las primeras presentaciones, debates, intercambios,...los estudiantes pudieron comprobar que sus resultados no eran muy satisfactorios, fruto de los comentarios del profesorado y del grupo de estudiantes, se enriqueció su producto y su nota final mejoró considerablemente en la presentación final. Además ellos mismos reconocieron como habían mejorado, pues podían responder a todas las cuestiones que se les planteaban con mucha más precisión y argumentos, hecho que demostraba que habían profundizado más en el dominio de la materia.

Al terminar, los estudiantes reconocieron que la forma de trabajar y evaluarles les había ayudado a identificar que les quedaba camino por trazar puesto que se habían quedado en un conocimiento de la asignatura superficial. Y que para poder mejorar debían responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, por lo tanto, se pudo demostrar que si se van ofreciendo pautas o indicadores los estudiantes pueden tomar conciencia de la importancia de la autorregulación en el aprendizaje.

En definitiva, se ha evidenciado que una mejor implicación de los estudiante, tenían opción de mejorar si ellos querían, y una forma más atractiva de poder trabajar el contenido de la materia,

Al finalizar la asignatura se pasó a los estudiantes un cuestionario breve de evaluación de la asignatura para poder recoger su punto de vista sobre el desarrollo de la misma. En relación a la combinación de metodologías y sistemas de evaluación para abordar el contenido trabajado, lo valoraron positivamente aunque comentaron que al iniciar el proceso se sentían un poco perdidos, apuntaron que el hecho de tener que ser ellos mismos los

responsables de su proceso dejando paso a su autonomía en el desarrollo del trabajo, sin un seguimiento directivo del profesorado, les había abrumado un poco puesto que se sentían sin referente claro y dudaban en cada paso. También el hecho de trabajar en grupos les había obligado a complementarse entre unos y otros, y a encontrar más puntos de encuentro y debate entre ellos.

Por último, si que agradecieron la oportunidad de poder revisar conjuntamente en una primera presentación el trabajo final puesto que se dieron cuenta que el objetivo final del profesorado no era poner una calificación sino ayudarles a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

La hipótesis planteada al inicio se puede confirmar ya que se ha podido demostrar que ayudar a los estudiantes, facilitando espacios de debate, de revisión entre iguales, facilita un espacio de reflexión sobre el producto realizado y a la vez se está enriqueciendo y orientado hacia la calidad y mejora del proceso formativo.

Una vez finalizado el trabajo se podrían apuntar conclusiones desde el punto de vista del profesorado y desde los estudiantes. El profesorado valora la experiencia porque comenta que es una oportunidad para mejorar el desarrollo de las actividades de los estudiantes, hecho que contribuye a una mejora en el dominio del conocimiento, es decir, en el contenido de la asignatura, los estudiantes han alcanzado una mayor profundización del mismo.

Y por la parte de los estudiantes se podría decir que estos han alcanzado mejores resultados, es decir, sus notas han mejorado y ellos mismos han explicado, comentado que la segunda vez se han sentido más seguros en el tema pudiendo responder con más dominio del tema ante las preguntas planteadas. Reconociendo que les ha permitido presentar un trabajo con más calidad que en la presentación inicial.

Con carácter prospectivo se podría apuntar como propuesta de mejora la mejor distribución de las tareas para que el esfuerzo del estudiante sea más uniforme en todos los temas y semanas.

Siguiendo en la línea de mejora del proceso de enseñanza aprendizaje consideramos que para la siguiente edición del curso, como mejora se debería contemplar la opción que el diálogo evaluador sea hasta el final, es decir, que el alumnado también pueda hacer sus aportaciones en relación a la evaluación sumativa o calificación final, puesto que este curso el

alumnado sólo ha podido negociar con el profesorado la calificación una vez estaba la nota orientativa cerrada. Consideramos que será más enriquecedor seguir con el modelo de la evaluación sea compartida, siguiendo a López Pastor (2009), como “*aquella en la que es conveniente implicar al alumnado en los procesos de evaluación, esto supone concebir la evaluación como un proceso de diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas entre los implicados en dicho proceso (profesorado y alumnado)*”.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, S y Glasner, A (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea
- Canabal, C. y Castro, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior? *Revista Pulso*, Alcalá, nº 35, pp.215-229
- López Pastor , V.M (Coord). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid:Narcea
- Gibbs, G. & Simpson (2004) Conditions under which assessment supports students' learning, *Learning and teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Nicol, D. (2011, 9-11 marzo). *Assessment for learning: the benefits of generating feedback*. Trabajo presentado en congreso internacional “Evaluar para aprender en la universidad: Experiencias innovadoras”. Evaltrends2011, Cadiz.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218
- Santos Guerra, M.A (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea

ⁱ Las condiciones de una tarea de evaluación se concretan en la revisión de la literatura, apartado *Introducción*, de ésta comunicación.